

UM OLHAR INCOMODADO: UMA DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Anna Karyna Torres Côrtes (UNEB)

“O professor pode perder o apagador ou amputar um membro errado e não haverá testemunhas, a não ser as vítimas”
(PALMER, 1998)

INTRODUÇÃO

Para entender melhor os conflitos existentes no ensino e na formação de professores de uma língua estrangeira, necessita-se conhecer um pouco da história da educação brasileira e o quadro atual que se formou em relação à importância, ao papel, ao desempenho e às competências desenvolvidas no processo de formação desses profissionais.

Observa-se que os ambientes de atuação desses futuros professores apresentam diferenças profundas, principalmente, no que diz respeito às habilidades profissionais exigidas em cada um. As diferenças são ainda mais acentuadas quando se comparam os ensinamentos de língua estrangeira nas escolas públicas e nos cursos especializados.

A discordância entre os componentes pedagógicos e de aprendizagem de língua estrangeira, entre a teoria e a prática, tem por consequência a construção retalhada desse professor. Porém, a complexidade em analisar a formação desse profissional não está restrita a um único município, nem a um determinado estado deste imenso Brasil.

É de suma importância que o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira estejam focados no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para uma formação que possa abranger uma metodologia sociointeracionista, relacionando o ensino da língua e sua real aplicação nos usos sociais da linguagem.

A partir da reflexão desses pontos apresentados acima, são objetivos deste trabalho: analisar e descobrir quais as competências e habilidades que o professor/aluno de uma língua estrangeira deve possuir ao final de sua formação e o que este processo implica na sua atuação profissional; refletir sobre os diferentes ambientes de trabalho

desse profissional e o que o difere de outros. Será objeto de análise aqui, apenas a formação do ensino de Língua Inglesa, de agora em diante L.I.

1. COMEÇANDO PELA HISTÓRIA

Em seu estudo, Leffa (1999) aponta que, durante o Império, as línguas modernas eram ensinadas da mesma forma que as línguas mortasⁱ. Trabalhava-se apenas com tradução e análise gramatical. Ou seja, não possuía uma metodologia adequada. O autor ainda sinaliza que foi nessa mesma época que iniciou a decadência do ensino de línguas, por causa do ensino livre e exames.

Na primeira república, houve uma redução de carga horária semanal para as línguas estrangeiras. Os dados que Leffa (1999) apresenta em seu artigo, *O ensino de línguas estrangeiras em seu contexto nacional*, mostra que a carga horária passa de 76 horas semanais/anuais em 1892, para 29 horas em 1925. Assim, algumas línguas como o grego e o latim deixaram de ser ensinadas e o inglês e o alemão passam a ser exclusivos, ou seja, o aluno deve escolher apenas uma ou outra para cursar.

Até a reforma de 1931, a frequência livre e o regime seriadoⁱⁱ não existiam (LEFFA, 1999). Entretanto, a reforma introduziu mudanças no conteúdo e na metodologia para o ensino de línguas. Ainda segundo Leffa (1999), a principal foi atribuída ao professor Carneiro Leão que introduziu o método direto no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. O método baseava-se em artigos que afirmavam que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve obedecer à ordem ouvir, falar, ler e escrever. A língua deve ter um caráter prático e ser ministrada na língua alvo.

Em sequência, a reforma Capanema, em 1942, apesar das críticas como documento fascista, preocupou-se com a questão metodológica e deixava clara a necessidade do ensino de línguas ser orientado por objetivos instrumentais, educativos e culturais. Foi a reforma que deu maior importância às línguas estrangeiras. Os alunos do ginásio até o científico ou clássico estudavam latim, francês, inglês e espanhol (LEFFA, 1999).

A decadência recomeça com a LDB de 1961. O governo institui o conselho federal de educação que deve indicar cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais a escolha das disciplinas complementares e as de caráter optativo. A LDB de 1971 reduz um ano de escolaridade e introduz a habilitação profissional. Isso provocou uma redução drástica na carga horária do ensino de línguas estrangeiras. Como golpe final, um parecer do Conselho Federal declarou que a língua estrangeira seria ministrada como acréscimo, decidido em cada estabelecimento de ensino. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira da grade curricular do primeiro grau e no segundo ofereciam uma hora por semana (LEFFA, 1999).

O ensino de línguas estrangeiras volta a respirar com a LDB de 1996 que incluiu de forma optativa o ensino de uma língua estrangeira moderna para o ensino fundamental e de forma obrigatória no ensino médio, incluindo outra de forma optativa.

Por fim, os PCNs (1998) incorporam contextos sobre valores sociais, diversidade cultural, discriminação racial, segurança, dentre outros, ao mesmo tempo em que restringe o campo de atuação do professor. Eles enfatizam apenas a leitura como prioridade de aquisição e aprendizagem.

Conhecer a história ajuda a compreender a situação encontrada hoje nas escolas. Inicialmente a metodologia aplicada ao ensino de línguas pautava-se em tradução e análise gramatical. Sendo assim, ao professor não era exigido fluência e amplo domínio na língua estrangeira.

Acredita-se aqui que são pressupostos sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, levar em consideração que ela é uma representação do mundo real, que é importante para o desenvolvimento integral do indivíduo e que pode e deve ser aprendida em escolas regulares. Analisam-se, então, quais aspectos durante a formação de um professor de L.I. devem ser exigidos com maior rigor, já que o grande desafio do professor de estágio, nessa formação, é preparar os professores/alunos para lecionarem uma língua que não é sua língua materna e que durante a sua graduação, muitas vezes, eles não desenvolveram as competências linguísticas na língua que será seu instrumento de trabalho.

Logo, o desafio é priorizar os conceitos pedagógicos, a didática, a metodologia, e suas habilidades nas quatro competências, *reading, listening, speaking e writing*.

2. AMBIENTES DE TRABALHO E COMPETÊNCIAS EXIGIDAS: DESENVOLVENDO HABILIDADES DIFERENTES

O quadro se agrava ainda mais quando se analisa o ensino de L.I. nas escolas públicas. Nesse ambiente, geralmente, a língua inglesa é destinada à complementação de carga horária de professores com formação distante desse universo.

É também observada, nesse contexto de ensino, a falta de condições adequadas de trabalho, como adoção do livro didático para o aluno, super lotação da sala de aula, falta de material didático suplementar, etc., além de o aluno demonstrar muito pouco ou nenhum interesse em aprender a disciplina, porque, principalmente, não encontra funcionalidade para seu aprendizado.

Quanto aos PCNs, apesar da importância que atribuem à língua inglesa, restringem o aprendizado às questões meramente instrumentais, ressaltando a leitura e escrita. Todavia, os mesmos PCNs dizem que o ensino de línguas estrangeiras é função da escola, e é nesse ambiente que ela deve ocorrer. Teoricamente, isto é perfeitamente possível como qualquer outro componente do currículo. Ninguém questiona o aprendizado de matemática, geografia ou história no contexto escolar. Entretanto, para a língua inglesa, a realidade é diferente. Mesmo tendo o mesmo período de ensino na escola, já é de senso comum e com a maior naturalidade possível a aceitação de que aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira não ocorrerão ali.

Para entender o que acontece com esses profissionais e com o ensino de L.I., tem-se que analisar os acontecimentos nos ambientes de ensino, separadamente. Todavia, para este artigo, o principal ambiente analisado serão as escolas públicas, estaduais e municipais, já que esse é o mercado de trabalho que abarca o maior número de professores/alunos que saem das universidades.

Para delimitar um parâmetro comparativo, faz-se uma observação do que acontece nos cursos de idioma, tem-se o antagonismo do que acontece nas redes de escolas regulares. Geralmente os cursos contratam professores nativos sem nenhuma formação acadêmica para ensinar. O maior objetivo neste ambiente é o desenvolvimento oral. Ao contrário, as escolas contratam professores graduados ou graduandos que, na

maioria das vezes, ainda não têm a competência linguística necessária para desenvolver o aprendizado de uma língua estrangeira. Nas escolas, a aprendizagem é simultânea com outros componentes e às vezes de forma interdisciplinar. Deixa de ser um estudo apenas de componentes linguísticos. Na escola particular, a maior preocupação está em cumprir todo o conteúdo, em finalizar o livro.

Ainda na escola particular, no ensino médio, a preparação para o vestibular veicula o ensino de língua inglesa ao estudo apenas de leitura e interpretação, assuntos gramaticais e resoluções de questões das principais universidades. Porém o perfil dos alunos desse tipo de instituição se difere do perfil dos alunos das escolas públicas, porque os primeiros têm consciência da importância do aprendizado, primeiro para a aprovação no vestibular e depois, pós-concurso, para viagens e trabalhos vindouros.

Sendo assim, o trabalho do professor da escola pública é menosprezado já que os alunos, principais interessados, não veem aplicação de uma língua que não é a deles na sua vida cotidiana. Podem-se levantar várias hipóteses porque o ensino na escola pública acontece dessa forma. Em primeiro lugar, percentualmente, ainda é baixo número de alunos que pretendem fazer um vestibular, comparando-se com o das escolas particulares. Em segundo lugar, pelo de fato de a grande maioria ser de classe média baixa a baixa, é muito pouca a probabilidade de eles viajarem para outros países ou participarem de eventos em que seja exigido o domínio de línguas estrangeiras. A leitura de textos em língua inglesa fica restrita àqueles que se aventurarem aos exames de vestibular. Percebe-se também que a importância de aprender a língua inglesa não faz parte da “elite” curricular, isto é, a disciplina não goza do mesmo prestígio que matemática, português, história, ciências, etc. e em terceiro, geralmente, os professores de L.I. não têm formação específica. Como a carga horária é pequena, a disciplina é oferecida, ainda, para complemento de carga horária de outros professores com outras formações. O que torna a disciplina maçante para os próprios professores.

Nessas escolas, aqueles professores com formação em L.I., a maioria ou a totalidade deles não ensina a língua alvo pela língua. A língua inglesa é ensinada utilizando a língua portuguesa. Como consequência, o aprendizado, ao contrário do que se pensa, é mais difícil e demorado. Esses professores têm pouca fluência em inglês, muitas vezes erram a pronúncia e não dominam a gramática da língua. Sendo assim,

como esse professor vai desenvolver a aprendizagem da língua e despertar o interesse dos alunos se não passa confiança para aqueles que deveriam aprender com eles?

E para completar o sistema formador desta “bola de neve”, surge a questão que, também, move este artigo, o que o professor de Estágio Supervisionado deve fazer? Ele está no final da cadeia desse processo. Não é responsável pela formação linguística, mas é responsável pela formação metodológica. Espera-se que neste estágio a língua alvo já tenha sido adquirida pelo professor/aluno. Além disso, o professor formador será responsável pelas centenas de alunos submetidos a esses profissionais em “formação com deformações”.

Esta discussão visa deixar de lado interferentes, como falta do material didático, laboratório, carga horária, níveis diferentes dos alunos e analisar a formação adequada, na qual os componentes linguísticos e pedagógicos caminham juntos.

3. OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: O QUE OS TORNA DIFERENTES?

A formação inicial do professor de LI representa um fator relevante para que o ensino e a aprendizagem desse idioma, ou seja, o desenvolvimento de todas as habilidades inerentes ao seu aprendizado, aconteça de forma satisfatória. Nesse sentido, é responsabilidade da universidade preparar profissionais aptos para promover um ensino de LI alicerçado em uma abordagem metodológica menos tradicionalista e mais sociointeracionista, com enfoque para o desenvolvimento do uso social da linguagem mediante um processo que abarque as quatro habilidades, e que seja voltado para a compreensão e comunicação.

Mas, o que diferencia o professor de língua inglesa dos outros professores? Segundo Schimtz (apud Lima, 2009), a resposta seria o uso do idioma. Se o professor deixa a língua para segundo plano, não faz uso da língua para ensinar a língua, como acontece com a língua portuguesa, isto é, o professor de língua portuguesa ensina a língua usando a própria língua portuguesa. Se o contrário disso acontece, o professor perde a “qualificação que o diferencia”.

Para Marilda Cavalcanti (apud Almeida Filho, 2005), questões quanto à imagem que o formador de professores tem de seus alunos/professores, a imagem desses sobre o que aprender e ensinar repercutem na interação entre eles. Acrescentaria, nesse contexto, a imagem que os alunos e a comunidade terão destes alunos/professores e a imagem formada pela responsabilidade que o formador de professor terá no final deste processo.

Ainda segundo Cavalcanti (2005), pode-se incorporar às questões levantadas, o currículo do curso de formação de professores de língua inglesa, o caráter questionador e as dúvidas linguísticas do professor não-nativo e, por fim, o poder e o saber do professor. Deve-se, então, refletir sobre o papel das universidades nesse contexto. A falta de profissionais no ensino superior, nas diversas áreas de formação de professores de língua inglesa, favorece este quadro que se encontra hoje, no ensino básico.

4. DIRETRIZES INICIAIS

Então, qual seria a solução para mudar este quadro? Apesar de a resposta ser óbvia e gritante, é preciso escrever, dizer e discutir para começar a incomodar. Se o fluxograma está estruturado para embasar uma formação adequada a este profissional, então o problema está no quadro docente ou na falta dele. Começando pela seleção de professores de língua inglesa, fica claro, analisando os resultados dos concursos e seleções, que eles não estão aptos, por diversos fatores que dariam outro artigo, para ingressarem na academia. E, o pior, quando conseguem ingressar, muitos não têm competência, outros não têm compromisso e, ainda outros, são obrigados a sair da sua área para minimizar um abismo em relação à falta de professores. Ainda há aqueles que se enquadram em todas as situações anteriores.

O mais grave desse quadro é que caberá ao professor de Estágio a difícil e dura tarefa de reprovar os alunos que chegaram em um quadro grave, “de UTI”. Como explicar e o que fazer com alunos que passaram por todos os componentes de aquisição de linguagem e não conseguiram adquirir e aprender a língua? O que o professor de

Estágio vai avaliar? É parte da função desse professor avaliar, também, a competência linguística do aluno/professor. Afinal de contas, ninguém pode ensinar o que não sabe.

Como todos os outros profissionais das licenciaturas, deve ser exigido que eles sejam capazes de atuar com excelência em suas funções. Eles devem ser comprometidos e responsáveis. Se cada setor, cada pessoa exigir o que deve ser exigido, se o pouco não for suficiente, se não esperarmos pelo próximo ou pelo amanhã para mudarmos o que tem que ser mudado.

5. CONCLUSÃO

O processo de construção do professor deve-se às questões do ensino-aprendizagem e esta construção não é homogênea. Almeida Filho (2005) afirma que o professor é formado pelo conjunto de competências. A mais básica seria a implícita, constituída por intuições, crenças e experiências, a competência linguístico-comunicativa está relacionada ao domínio de seu objeto de ensino, a competência aplicada ligada às questões metodológicas. Por fim, a competência profissional aborda o reconhecimento dos deveres e importância social em relação ao ensino de línguas. As influências na construção das competências são diversas e distintas e como consequência o profissional se apoiará nestes discursos anteriores para a sua prática. A formação divide-se, então, na colcha de retalhos formada por essas influências referentes aos professores que ensinaram a língua, referentes àqueles que ensinaram a teoria, a metodologia, isto é, a forma pela qual se deve ensinar.

Dessa forma, chegando ao final do processo, essa formação está compartimentada e muitas vezes, inadequada, para que este professor/aluno assuma suas funções no mercado de trabalho. A separação das disciplinas teóricas e práticas no currículo das instituições de nível superior dificulta um diálogo que poderia levar à interdisciplinaridade e distancia o fazer pedagógico de suas fundamentações. A ausência de um trabalho voltado para a construção do perfil autônomo dos professores pela escassa incorporação da pesquisa como componente valioso dessa formação contribui ainda mais para uma formação deficitária. Porém cabe a todos os envolvidos querer e

desejar mudanças políticas e educacionais para que as condições aqui apresentadas sofram verdadeiras revoluções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUN, Eric & Milena Brun - **Aprendizagem de língua estrangeira na escola regular: desafios e possibilidades** – Caderno Seminal Digital – Vol.5 – Nº 5(Jan/Jun – 2006. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF, 1998.

BOLOGNINI, Carmem Zink (org.). **Discurso e ensino: A língua inglesa na escola**. Mercado de Letras – Campinas, SP, 2007

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FILHO, José Carlos P. de Almeida (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 2. ed., 2005.

NOTAS

ⁱ Tem-se como exemplo o Latim, i.é., uma língua em desuso, a não ser em situações eclesiásticas ou de especificidades formais.

ⁱⁱ Educação dividida em séries. Ensino fundamental de 6º ano até o 9º, por exemplo.